

پارادایم‌ها و چشم‌انداز پژوهشی

مطالعه برنامه درسی در سطح بین‌الملل می‌تواند در قالب سنت‌های مختلف پژوهشی صورت پذیرد (Thomas, 1990، به نقل از پاینار و دیگران، ۱۹۵۵):

۱. مطالعات توصیفی که مؤلفه‌های یک نظام آموزشی را تعریف و همبستگی میان مؤلفه‌های آن نظام را به تصویر می‌کشد (برای مثال مطالعه ساختار سازمانی برنامه درسی غیررسمی در امریکای مرکزی).
 ۲. مطالعات تجزیه و تحلیلی که نه تنها مؤلفه‌های یک نظام آموزشی را تشریح می‌کند بلکه روابط علت و معلولی را جستجو و توضیح می‌دهد. بدان معنی که در خصوص اینکه چرا نظام به شکل فعلی عمل می‌کند، قضاوت و داوری به عمل می‌آورد (برای مثال مطالعه بقایای آموزشی دوران استعمار در یک مستعمره قبلی).
 ۳. مطالعات تفسیری که درصدد نشان دادن روابط ناشناخته قبلی هستند (نظیر بررسی نقش نظریه‌های تربیتی "دیویی" و "ون هومبولت" در توسعه مدارس آلمان).
 ۴. مطالعات ارزیابی که هدف‌های رسمی و میزان تحقق این هدف‌ها توسط نظام‌های آموزشی را مورد سنجش قرار می‌دهد (برای مثال مطالعه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس ریاضیات در چند کشور جهان).
 ۵. مطالعات پیش‌بینانه که توصیف یا تجزیه و تحلیل عوامل علی و سنجش روندهای گذشته و حال به منظور کاربرد در انجام پیش‌بینی در خصوص آنچه که در آینده ممکن است رخ دهد را انجام می‌دهد (برای مثال مطالعه تغییرات قیمت نفت بر توسعه آموزش و پرورش کشورهای عربی).
 ۶. الگوی برنامه‌ریزی یا طرح سازمانی که عناصر اصلی عملیات آموزشی مورد انتظار را تصریح می‌کند (برای مثال طراحی برنامه‌های سواد آموزی در کشورهای در حال توسعه).
 ۷. مطالعات نظری که برنامه درسی را برحسب نتایج و پیامدهای سیاسی، اقتصادی، نژادی، جنسیتی، تاریخی و یا اجتماعی آن تجزیه و تحلیل می‌کند (برای مثال بررسی رقابت موجود در طبقات اجتماعی برای ورود به مؤسسات آموزش عالی در آرژانتین).
- همان‌طور که گفته شد، در اثر حاضر، نظریه بین‌المللی - جهان‌وطنی برنامه درسی بیشتر از زاویه تلاش‌های انجام شده برای بین‌المللی کردن مطالعات برنامه درسی و ایده جهان‌وطنی‌گرایی مورد توجه

است اما به آن محدود نمی شود. شایان ذکر است که تلاش های گسترده ای در این زمینه انجام شده است و اندیشمندان زیادی به ویژه در کنفرانس بین المللی کردن مطالعات برنامه درسی در امریکا و نیز تدوین مجموعه های ارزشمندی چون راهنمای بین المللی پژوهش در برنامه درسی مشارکت داشته اند. در ادامه، دیدگاه های این چند صاحب نظر برنامه درسی مورد توجه قرار می گیرد. از جمله:

۱. در حوزه مطالعات برنامه درسی:

- ویلیام اف. پاینار
- نوئل گاف

۲. در حوزه جهان وطنی گرایی:

- جین نایت
- فاضل رضوی
- والری کلیفورد

ویلیام اف. پاینار

مقدمه

همان طور که قبلاً گفته شد، تعیین برخی از صاحب نظران برای انحصاراً یک بخش و تبیین فعالیت های آنان در یک زمینه معین از مطالعات برنامه درسی کاری دشوار و در پاره ای از موارد غیرممکن است. ویلیام اف. پاینار از جمله صاحب نظرانی است که طبقه بندی وی تنها در حیطه هویت اتوبیوگرافی نه تنها به معنای نادیده گرفتن تلاش های این اندیشمند در گسترش هویت های جدید برنامه درسی است بلکه به معنای غفلت از بدنه و طیف وسیعی از ادبیات علمی و پژوهشی است که توسط او و همکارانش خلق و عرضه شده است.

نقش های مهم پاینار را در تبیین و تقویت هویت بین المللی مطالعات برنامه درسی می توان در قالب برگزاری اولین و دومین کنفرانس بین المللی کردن مطالعات برنامه درسی (۱۹۹۹ و ۲۰۰۰) تشکیل انجمن بین المللی پیشبرد مطالعات برنامه درسی^۱ و شاخه امریکایی آن یعنی انجمن امریکایی پیشبرد مطالعات برنامه درسی^۲ و برگزاری کنفرانس های بین المللی در کشورهای چین و فنلاند در طی سال های گذشته، ویراستاری علمی اولین مجموعه مقالات بین المللی کردن مطالعات برنامه درسی^۳ به صورت مشترک با دیگر محققان و نیز ویراستاری علمی اولین راهنمای بین المللی پژوهش در برنامه درسی^۴ مشاهده کرد.

اینها مجموعه تلاش‌هایی است که او برای تشکیل جنبشی تمام‌عیار برای تبدیل مفهوم برنامه درسی از ایده‌ای امریکایی به رشته‌ای بین‌المللی و دارای هویت جهانی به‌عمل آورده است. در ادامه مهم‌ترین دیدگاه‌های وی را پس از آنکه سکان مرکز پژوهش در بین‌المللی کردن مطالعات برنامه درسی در دانشگاه بریتیش کلمبیا در سال ۲۰۰۶ برعهده گرفته است، را از نظر می‌گذرانیم. نظیر سایر رشته‌های علوم انسانی و هنر، رشته علمی مطالعات برنامه درسی ریشه در فرهنگ ملی دارد. از آنجا که برنامه درسی مدرسه و پژوهش برنامه درسی ریشه در فرهنگ‌های ملی و اوضاع سیاسی خاص خود دارند، در پرسش‌های فرهنگی مطرح شده در برنامه‌های درسی گوناگون و نیز پژوهش‌های مختلف برنامه درسی و همچنین در آن مباحثات عمومی و سیاست‌گذاری که برنامه‌های درسی و تحقیقات برنامه درسی را احاطه کرده‌اند، بررسی رشته علمی مطالعات برنامه درسی به‌صورت ملی و بین‌المللی محققان را قادر می‌کند ظرفیت فکری و انتقادی خود را تقویت کرده و پیشرفته‌تر نمایند و از فرهنگ‌های خاص خود و نیز آن فرایندهایی که موجب استانداردسازی می‌شود و نیز تهدید استعمار اقتصادی که بوسیله پدیده جهانی‌سازی^۱ صورت می‌پذیرد، فاصله بگیرند.

به‌علت آنکه مطالعات معاصر برنامه درسی تا اندازه‌ای مربوط به روابط بین دانش علمی، معانی ذهنی و اهمیت اجتماعی است، رشته (برنامه درسی) باز هم نوعی انتقاد فرهنگی است. از آنجا که رشته برنامه درسی ریشه در فرهنگ ملی دارد، در ایالات متحده امریکا نیز وضع به‌همین منوال است (Pinar, 2004). این مسأله فرهنگی "خودشیفتگی امریکایی"^۲ که به‌زعم پاینار به‌طور دردناک و خشونت‌باری به‌صورت حادثه حمله یازدهم سپتامبر تجلی یافت، امری بوده که چند دهه ذهن او را به خود مشغول کرده بود. به‌نظر وی یکی از راه‌هایی که صاحب‌نظران برنامه درسی در امریکا می‌توانند با این پدیده مقابله کنند عبارت است از آگاه شدن هرچه بیشتر از علایق و فعالیت‌هایی که دیگران در سراسر جهان از برنامه درسی (یا هر واژه دیگری که معادل آن است) دارند و تلقی این کار به‌عنوان بخشی از مسئولیت حرفه‌ای است. او می‌گوید:

«بر پایه چنین برداشت و هدفی بود که من و همکارم (بیل دال)^۳ در دانشگاه لوئیز یانا کنفرانسی را در سال ۱۹۹۹ در خصوص ارتباط فلسفه تعلیم و تربیت و مطالعه برنامه درسی در سطح جهانی سازماندهی کردیم و سپس به‌دنبال آن در سال ۲۰۰۰ کنفرانس بسیار بزرگ‌تری تحت عنوان بین‌المللی کردن مطالعات برنامه درسی را سازماندهی و اجرا نمودیم (Trueit, Wang, Doll & Pinar, 2003) و در راستای همین هدف بود که در نشست دوم فرایندی را آغاز کردم که منجر به تشکیل انجمن بین‌المللی پیشبرد مطالعات برنامه درسی (www.iaacs.org) و بخش امریکایی آن یعنی انجمن امریکایی پیشبرد مطالعات برنامه درسی (http://aaacs.info) گردید. و نیز در

راستای چنین نیتی بود که اولین راهنمایی بین‌المللی پژوهش در برنامه درسی را ویراستاری علمی کردم» (Pinar, 2006. p 36).

او همچنین از روند بین‌المللی شدن مطالعات برنامه درسی شکایت می‌کند و معتقد است که بیش از همه این‌کندی در کشور آمریکا مشاهده می‌شود. برای مثال او خاطر نشان می‌کند که بسیاری از صاحب‌نظران برجسته رشته برنامه درسی، کنفرانس‌های مربوط به انجمن بین‌المللی پیشبرد مطالعات برنامه درسی و شاخه آمریکایی آن را جدی نگرفته و در آن شرکت نکردند و اگرچه در عدم استقبال از این فعالیت‌های مربوط به بین‌المللی کردن مطالعات برنامه درسی، عوامل مختلفی مؤثر است، اما خودشیفتگی نقش مهمی را ایفا می‌کند.

او بر این باور است که اگر چه باید این واقعیت را پذیرفت که اساساً برنامه درسی بنا به تعریف به‌عنوان مباحثه‌ای پیچیده^۱ تا حد زیاد مفهوم و ایده‌ای آمریکایی است و صاحب‌نظران آمریکایی نقش اصلی در تغییر پارادیم از پارادیم فنی و تلقی رشته به‌عنوان برنامه‌ریزی درسی، به حوزه‌ای که درصدد شرح و بسط فهم و پیچیدگی‌های برنامه درسی است، داشته‌اند، اما درک بهتر ظرایف این رشته تنها در پرتو فهم بین‌المللی امکان‌پذیر است.

به‌طور کلی مهم‌ترین دیدگاه‌های پاینار در خصوص بین‌المللی کردن مطالعات برنامه درسی را می‌توان به‌شرح زیر خلاصه کرد (Pinar, 2006):

۱. رشته برنامه درسی با فرهنگ‌های ملی و محیط‌های منطقه‌ای عجین و درهم آمیخته است. بسیاری از فعالیت‌ها اعم از نظری و عملی در رشته برنامه درسی متأثر از خواست و حمایت دولت‌ها است. رشته برنامه درسی در بسیاری از ممالک در خدمت اصلاح مدارس است از این رو می‌توان گفت که این رشته، قلمروی است که به‌طرز بسیار برجسته‌ای عملی است. با این همه نوعی عجین کردن مطالعات نظری و عملی، ضروری است.

۲. توسعه رشته در سطح بین‌المللی هم باید ماهیتی افقی داشته باشد و هم عمودی. افقی بودن توسعه رشته برنامه درسی به‌معنای تلاش برای گسترش مطالعات برنامه درسی در سطح ملی و بین‌المللی است. مطالعه افقی به‌معنای وسعت بخشیدن به گستره مطالعات برنامه درسی در ممالک و مناطق مختلف جهان است اما در عین حال باید تلاش شود تا مطالعات تاریخی^۲ و مطالعات آینده‌محور^۳ نیز در دستور کار قرار گیرد. مطالعات تاریخی باید به ما کمک کند تا ویژگی‌های موجود در فرهنگ‌های ملی را درک کرده و در قالب آن کار کنیم و نظریه و عمل برنامه درسی که ریشه در چنین فرهنگ‌هایی دارند را درک کنیم.

پژوهش تاریخی در قالب فرهنگ‌های ملی و منطقه‌ای به معنای آن است که ما کمتر نسبت به شعارهای سیاسی (نظیر خصوصی سازی و یا بازاری سازی آموزش و پرورش عمومی) و نیز اقدامات ظاهری برخی احزاب و دارندگان قدرت حساس شویم. اگرچه بین‌المللی کردن از ارتباطات بین کشورها و سطح فراملیتی حمایت می‌کند، این امر برای هر ملت و کشوری (و یا حتی منطقه‌ای) ضروری است که نظریه پردازی، پژوهش و تحقیق برنامه درسی داخلی و مستقلانه را وجهه همت خویش قرار دهد. ۳ بین‌المللی شدن مطالعه برنامه درسی اگرچه از لحاظ مفهومی، پدیده‌ای جدید به شمار می‌رود اما امری است که در بسیاری از کشورهای جهان، البته به جز ایالات متحده آمریکا، در حال گسترش و توسعه است. برای مثال تحولات نظری و مفهومی، به ویژه در عرصه تفکر انتقادی در برنامه درسی، به خصوص در دهه ۱۹۷۰ در آمریکا و انگلستان در برخی کشورهای آمریکای لاتین تجلی و انعکاس یافته است (Moreira, 2003). این تأثیرات بدون بررسی و نقد وارد این کشورها نشده بلکه در عوض به صورت خودآگاهانه و با توجه به اهداف و مقاصد ویژه و محلی بوده است.

همان‌طور که پاینار از قول یکی از محققان برنامه درسی برزیلی نقل می‌کند وارد کردن مطالب خارجی همراه با تعاملات و مقاومت‌هایی است که شدت آن و مخالفت بالقوه با آن برحسب شرایط ملی و بین‌المللی متفاوت است (همان منبع، ص ۱۷۱).

اما این روند در ایالات متحده به گونه‌ای دیگر بوده است. به جز پژوهش پدیدارشناختی و هرمنوتیک که دارای ریشه و خاستگاه کانادایی است (نگاه کنید به Chambers, 2003) و به ایالات متحده و سایر نقاط جهان صادر شده، این ایالات متحده بوده است که در سایر زمینه‌ها صادرکننده بوده است (Pinar et al, 1995).

از این رو با تلاش‌های انجام شده در راستای تأسیس انجمن بین‌المللی مطالعات برنامه درسی و نیز انتشار مجموعه‌های مختلف با مشارکت صاحب‌نظران و محققان برنامه درسی در سطح جهان، بین‌المللی کردن برنامه‌های درسی همچنان به راه خود ادامه می‌دهد. این امکان می‌طلبد تا محققان برنامه درسی در سطح جهان نسبت به بررسی تناسب پژوهش‌های موجود در منابع خارج از کشور با نیازها و شرایط سرزمین خود به صورت گزینشی، آگاهانه، منتقدتر و خودآگاهانه‌تر برخورد کنند. ۴ فهم برنامه درسی امروزه به طور همزمان هم یک پدیده بین‌المللی و جهانی و هم عمل و فعالیت متناسب با موقعیت‌های محلی و منطقه‌ای خاص است. توجه به (واقعیت) محلی تنها مستلزم پرداختن به وضع موجود و آنچه که معمولاً به صورت امواج برخاسته از بدنه سیاسی برای اصلاح مدرسه می‌باشد، نیست. برای مقاومت در مقابل امواج غرق‌کننده دریای متلاطم سیاست و اشتیاق دو آتش مشارکت دولتی در حیات روانی-اجتماعی و فکری مدرسه، مطالعات برنامه درسی به عنوان یک رشته باید تلاش کند از لحاظ فکری مستقل شود و یا مستقل بماند.

۵. برنامه درسی به عنوان یک رشته نظری و فکری در برخی ممالک به سختی مستقل از فعالیت‌های نهادهای رسمی در این کشورها است. همان‌طور که پالامیدسی و فلدمن در مورد کشور آرژانتین گفته‌اند تمایز بسیار کمی بین رشته علمی و فکری... و فعالیت‌های نهادهای رسمی می‌توان یافت (Palamidessi and Feldman, 2003, p 119).

برای پیشرفت باید چنین تمایزی ایجاد و توسعه یابد. در حقیقت بحث شدید و تفاوت دیدگاه‌ها تنها در بین خودمان بلکه با سیاستمداران و مقامات و نیروهای دولتی باید شکل گرفته و حمایت شود. محققان برنامه درسی باید به روشنفکران و نیز متخصصان فنی که دارای تخصص بروکراتیک هستند، تبدیل شوند به نحوی که دولت‌ها و سازمان‌های وابسته به آنها بتوانند آنان را بکار گیرند (Pinar, 2004). تا آنجا که روشن است رشته پیشرفته مطالعات برنامه درسی باید طیف وسیعی از فعالیت‌های پژوهشی و حرفه‌ای (از نظری گرفته تا سازمانی، اداری، از جهانی گرفته تا محلی و از دانشگاه تا مدرسه) را دربرگیرد.

نوئل گاف



نوئل گاف دانشیار اسبق دانشگاه دیکن^۱ و پرفسور بازنشسته تعلیم و تربیت دانشگاه کانبرا^۲، استرالیا است. او لیسانس و فوق لیسانس خود را از دانشگاه ملبورن^۳ و دکترای خود را در مطالعات برنامه درسی از دانشگاه دیکن دریافت کرد.

اگرچه حوزه‌های پژوهشی مورد علاقه نوئل گاف متنوع بوده و مشتمل بر طیف وسیعی از پژوهش‌ها در عرصه نظریه حکایتی در تعلیم و تربیت، آموزش و پرورش و محیط زیست، رسانه‌های ارتباط جمعی و تعلیم و تربیت و تجزیه و تحلیل تغییر برنامه‌های درسی در پسا ساختارگرایی و پس از استعمار است، اما بی تردید یکی

Email: noel.gough@conberra.edu.au

از مهم‌ترین زمینه‌هایی که او نقش بسیار ارزنده‌ای تاکنون برای توسعه هویت‌های نوین برنامه درسی ایفا کرده است، تلاش برای بین‌المللی کردن مطالعات برنامه درسی است.

نوئل گاف آثار و مقالات متعددی در عرصه بین‌المللی کردن برنامه‌های درسی به چاپ رسانده است^۴ که از جمله آنها مقاله پژوهش برنامه درسی فراملیتی^۵ دیدگاهی برای پژوهش برنامه درسی فراملیتی^۶،

زمین وضعیت مطالعات برنامه درسی در دهکده جهانی^۱ و مشارکت در تدوین اولین راهنمایی بین‌المللی پژوهش برنامه درسی است. او همچنین در راستای توسعه بخشیدن به هویت بین‌المللی مطالعات برنامه درسی، سردبیری، مجله آن‌لاین پژوهش برنامه درسی فراملیتی^۲، مجله رسمی انجمن بین‌المللی پیشبرد مطالعات برنامه درسی را برعهده دارد (Expert Gate, 2005).

آنچه که در ادامه می‌آید، مهم‌ترین دیدگاه‌های وی در خصوص بین‌المللی کردن مطالعات برنامه درسی است که در آثار وی منعکس شده است. او متأثر از اندیشه‌های مطالعات پس از استعمار در برنامه درسی، در خصوص دیدگاه ویژه‌ای درباره وابستگی دانش و تحقیق به زمینه‌هایی که در آن خلق می‌شوند می‌نویسد:

ادبیاتی که من برای تفکر در خصوص جهانی شدن و بین‌المللی کردن در ارتباط با تولید دانش ملی بسیار سودمند می‌دانم عبارت است از آنچه که "ساندرا هاردینگ"^۳ از آن تحت عنوان مطالعات علمی و فناوری پس از استعمار نام می‌برد (Harding, 1998) به‌طور ویژه آثار "دیوید ترنبل"^۴ است. ترنبل بر این باور است که تمام سنت‌های علمی و دانشی (تابع) فضایی هستند که در قالب آن با مردم، مکان‌ها و مهارت‌ها متصل و مرتبط می‌گردند. از این‌رو رویکرد وی عبارت از شناسایی دانش (از جمله علوم غربی) به‌عنوان مجموعه‌ای از فعالیت‌های محلی است به‌نحوی که بتوان از آنها "مرکزیت‌زدایی" کرد و چارچوبی را تدوین نمود که در قالب آن سنت‌های علمی و دانشی مختلف بتوانند به‌طور برابر و مساوی مقایسه شوند به‌جای آنکه در آرشیو امپریالیستی، جذب و غرق گردند (Turnbull, 1993). جهانی شدن اقتصادی به‌وضوح دارای این ظرفیت بالقوه است که راه‌هایی که به‌وسیله آن افراد، مکان‌ها و مهارت‌ها در قالب نظام مبتنی بر دانش به یکدیگر وصل هستند را تغییر دهد» (Gough, 2000. p 335).

از دید اندیشمندان و متفکران پس از استعمار و ضدامپریالیست، دانش اساساً در مجموعه‌های ویژه‌ای از شرایط محلی و ارزش‌های فرهنگی مقدماتی قرار دارند و در قالب آن شکل می‌گیرند. بنابراین طرح آنها به‌گونه‌ای جهان‌شمول، قابل تعمیم و به زبان خود آنها، سفر دانش به فراتر از موقعیت‌های محلی که در ابتدا در آنجا تولید شده‌اند، نمی‌تواند بدون قید و شرط انجام شود (همان منبع، ص ۳۳۶).

در سایه چنین نقطه نظری است که نوئل گاف، بین‌المللی کردن مطالعات برنامه درسی را به‌معنای متحدالشکل کردن مطالعات برنامه درسی در عرصه جهانی نمی‌داند بلکه در عوض مشارکت صاحب‌نظران و محققان برنامه درسی برای مطالعات ویژه با تأکید بر خاستگاه و زمینه پژوهشی‌شان می‌داند.

او در مقاله "جهانی اندیشیدن در آموزش محیط زیست" می‌نویسد:

«بین‌المللی کردن پژوهش برنامه درسی می‌تواند به بهترین وجه هنگامی فهمیده شود که به‌عنوان فرایند خلق «فضاهای فراملیتی» تلقی شود که در آن محققان از محل‌ها و مکان‌های مختلف برای سازماندهی و تنظیم مجدد سنت‌های علمی و دانش خودشان با یکدیگر همکاری می‌کنند و بر روی مشارکت‌ها و کمک‌های یکدیگر برای انجام کار جمعی اعتماد کرده و حساب باز می‌کنند. برای آن دسته از ما که بر روی سنت علمی و دانش غرب کار می‌کنیم، گام و قدم اول باید عبارت باشد از نشان دادن و اجرای رویکردهای متمایزمان در پژوهش برنامه درسی به گونه‌ای که وابستگی آنها را به محل معین نشان داده و به تصویر بکشد. اینکار می‌تواند شامل معطوف کردن توجه به راه‌های مشخص باشد که به‌واسطه آن انواع غربی تولید نوشتاری غرب از خوانندگان دعوت می‌کند تا دانش محلی و وابسته به موقعیت خاص را به‌عنوان نوعی گفتمان جهانی و همگانی تفسیر کنند» (Gough, 2003. p 68).

او در جایی دیگر از همین مقاله با نگاهی گذرا بر بخش مطالعات بین‌المللی کتاب فهم برنامه درسی پاینار و دیگران، می‌نویسد:

«این بخش با پرداختن به پارادیم‌ها و چشم‌اندازهای (بین‌المللی کردن مطالعات برنامه درسی) با ذکر این مطلب آغاز شده که: مطالعه برنامه درسی به‌صورت بین‌المللی در هفت سنت پژوهشی متفاوت انجام شده است (صفحه ۷۹۳) و سنت‌هایی که نویسندگان فهرست کرده‌اند عبارتند از مطالعات توصیفی، تحلیلی، ارزشیابی، پیش‌بینی سازمانی و نظری، آنها این‌طور نتیجه گرفتند که تنوع جهت‌گیری و موضوعات پژوهش بر پیچیدگی درک و فهم برنامه درسی به‌صورت بین‌المللی تأکید می‌کند» (Gough, 2003. p 68).

او در ادامه این‌طور نتیجه می‌گیرد که چنین بیانی در کتاب پاینار و دیگران به‌معنای نادیده گرفتن محلی بودن دانش و تلاش‌ها برای تعمیم و توسعه این یافته در سطح بین‌المللی است. او می‌نویسد:

«شیوه بیان اخباری و تعمیم‌یافته نویسندگان، ویژگی محلی (و حتی محدود) اظهاراتشان را بسته و کوتاه‌بینانه نشان می‌دهد. نویسندگان اساساً برای محققان امریکایی و کانادایی و تقریباً به‌طور اختصاصی برای افرادی که در (قالب) سنت‌های اروپایی - محور کار می‌کنند، صحبت می‌کنند. جهت‌گیری‌ها و موضوعات پژوهشی که آنها فهرست کرده‌اند دارای تنوعی است که فقط در قالب رویکردهای مختلف غربی در زمینه پژوهش رشته‌ای قابل تعریف است» (همان منبع، ص ۶۸).

او بر این باور است که این طبقه‌بندی محدود به علایق خاصی است که برای اکثر محققان غربی برانگیزاننده است و علایق خاص ویژه محققان غیر غربی و بومی را دربر نمی‌گیرد. او برای اثبات این

ادعا، طبقه‌بندی هفت‌گانه ارائه شده توسط پاینار و همکارانش (که قبلاً در این بخش از آن صحبت شد) را با طبقه‌بندی دیگری که توسط اسمیت (۱۹۹۹) ارائه شده و مشتمل بر فهرستی ۲۵ گانه از فعالیت‌های پژوهشی بومی است مقایسه می‌کند و از این رهگذر ضمن اشاره به محدود بودن طبقه‌بندی پاینار و همکارانش، سعی دارد این حقیقت را مطرح کند که دانش اساساً بومی، محلی و وابسته به موقعیت است و نباید از زاویه جهانی و بین‌المللی آن را مطرح کرد. بنابراین محققان باید در گفتار و نوشتار خود به این حقیقت توجه داشته و آن را برجسته نمایند و نه اینکه از موضعی برتر و فراتر و یا به تعبیری دوران استعماری درصدد بین‌المللی کردن مطالعات برنامه درسی باشند که در این حالت به اشتباه بین‌المللی کردن مطالعات برنامه درسی به معنای یکسان و متحدالشکل کردن این مطالعات در سراسر جهان است. او در مقاله دیدگاهی برای پژوهش برنامه درسی فراملیتی که به‌عنوان یادداشت سردبیر مجله TCI^۱ چاپ شده است تأکید می‌کند که هر نویسنده‌ای در نوشتار خود، محل، کشور و جایی که در آن قرار دارد و موضعی که براساس مقتضیات این محل و مکان نسبت به پژوهش برنامه درسی می‌گیرد، باید مشخص و آشکار کند و از این رهگذر سعی می‌کند با تبیین تحولات کشور متبوعش، استرالیا، دیدگاه و بینشی را برای مطالعه برنامه درسی فراملیتی فراهم آورد و در این راستا از دو مفهوم ویژه، بهره‌شایسته‌ای می‌برد.

این دو مفهوم عبارتند از: زبان‌های برنامه درسی^۲ و مردمان جدید^۳ و تمام این مفاهیم را بر مبنای بستر معینی یعنی تحولات جامعه استرالیا عرضه می‌کند.

۱. **مردمان (عامه مردم) جدید:** به‌زعم وی جامعه استرالیا در طی بیست سال گذشته به‌سرعت به‌سوی آنچه که جهانی شدن نامیده می‌شود، پیش رفته است که نمونه بارز آن عضویت در سازمان‌های بین‌المللی و به‌طور اخص سازمان تجارت جهانی (WTO)^۴ است و ادامه این روند بیش از هر چیز بر آموزش و پرورش همگانی^۵ ضربه وارد می‌کند، چیزی که کمتر به آن توجه می‌شود. استرالیا یکی از چهار کشور در بین ۱۴۴ کشور عضو تجارت جهانی است که طرح‌هایی که برای بخش آموزش و پرورش ارائه کرده است. اکثریت قریب به اتفاق اعضای WTO تعهدی برای بازکردن بخش خدمات آموزش و پرورش خود به‌سوی رقابت‌های جهانی نداده‌اند و اگر چنین چیزی رخ دهد، این نگرانی وجود دارد که آموزش و پرورش نیز به یک کالای تجاری مبدل شود که به‌جای آنکه یک فعالیت غیرانتفاعی تلقی شود، تحت لوای حقوق بین‌المللی برای مقاصد تجاری بکار گرفته شود. اینگونه مخاطرات در عرصه‌های دیگری نیز نظیر محیط زیست وجود داشته و متأسفانه عواقب بدی نیز به‌همراه داشته است.

در سایه چنین اقداماتی، دولت‌هایی نظیر دولت استرالیا مرزهای ملی خود را به‌طور فزاینده‌ای آسیب‌پذیر می‌کنند و این امر بیش از هر چیز، مبنا و قواعد نظام‌های آموزش و پرورش همگانی در جوامع مبتنی بر دموکراسی ملی را، نشانه می‌رود، آموزش و پرورش همگانی که در صدد آماده‌سازی نیروی کار آینده برای اقتصاد یک کشور و پرورش شهروندان برای اداره آینده یک جامعه است.

اما جهانی شدن، یکپارچگی و وحدت را هم در داخل و هم خارج از یک کشور تغییر می‌دهد. از این رو ضروری است تا آینده‌های محتمل دیگری برای آموزش و پرورش دموکراتیک تحت لوای جهانی شدن جستجو شود. به عبارت روشن‌تر، تغییر وحدت‌ها و یکپارچگی‌ها در ذرون و بیرون یک کشور برای آموزش و پرورش همگانی هم تهدیدات و هم فرصت‌هایی برای نوپه‌های و بازاندیشی است. تهدیدها عبارتند از پروژه‌های ایجاد همگنی‌ها و تجانس‌های بلندمدت و در مقیاس وسیع که معمولاً در قالب آزمون‌های استاندارد بین‌المللی نظیر PISA, PIRLS, TIMSS و غیره دیده می‌شود تا به واسطه آنها نقش و اقدامات آنها برای تشکیل یک لیگ بین‌المللی مخفی و پوشیده بماند.

اقداماتی که نقش آنها در بهبود و اثربخشی در حاله‌ای از ابهام قرار دارد. آنچه که مهم است، توجه به فرصت نوپه‌های کار برنامه درسی است. امری که باید با توجه به این نکته صورت پذیرد که چگونه می‌توان شکل‌گیری مردم جدید یا شهروندی‌های دموکراتیک دارای جنبه چند فرهنگی و فراملیتی را به تدریج تقویت و استحکام بخشید. به عبارت روش‌تر یک راه دفاع مقطعی. در مقابل تفکر خام و ناپخته برای پروژه‌های ایجاد تجانس فرهنگی در سطح بین‌الملل عبارت از کارکردن در راستای ایجاد نوعی ائتلاف فراملیتی برای آموزش و پرورش همگانی است که ایده‌آل‌های دموکراتیک ملی را در قالب اهداف آموزشی بین‌المللی به‌طور خلاق و انتقادی ترجمه، تعدیل و توسعه دهد. چگونه دموکراسی‌های ملی با توجه به سیر تحول تاریخی و زمینه‌های متفاوتی که دارند می‌توانند برای آماده‌سازی نیروی کار آینده برای اقتصاد جهانی و تربیت شهروندانی برای یک حکومت بین‌المللی مشارکت و همکاری کنند؟

به‌زعم گاف یکی از طرقی که می‌توان بر تبعات منفی جهانی شدن غلبه کرد، همکاری افراد برای کمک به یکدیگر در راستای مقابله با رفتار نسبت به انسان‌ها به‌عنوان کالا در بازار تجارت است. او در این راستا به فعالیت‌های برنامه درسی در سطح بین‌المللی اشاره می‌کند و به‌طور خاص فعالیت یک گروه چند ملیتی را مثال می‌زند که مشتمل بر ۲۶ کشور بوده و در راستای فهم و شناسایی ویژگی‌های شهروندی و نحوه تربیت این شهروندان در سطح نظام آموزشی با یکدیگر تعامل و همکاری داشته‌اند. و در نهایت در سایه این همکاری، برداشتی جهان‌شمول از مفهوم شهروند جهانی به‌دست داده‌اند. در سایه چنین برداشتی است که نونل گاف معتقد است آموزش و پرورش همگانی در ذرون مرزهای ملی جای خود را به آموزش و پرورش همگانی در سطح بین‌الملل می‌دهد. او از این امر تحت عنوان عامه یا مردم جدید نام می‌برد که باید در دستور کار پژوهش برنامه درسی قرار گیرد.

۲. **زبان‌های برنامه درسی:** عامه یا مردم جدید، زبان‌های جدید یعنی زبان‌های استعاره‌ای را برای کار برنامه درسی ضروری می‌دانند. او از زبان تایلر و نئوتایلری در جامعه استرالیا مثال می‌زند که به‌عنوان یک زبان استعاره‌ای، برنامه درسی را به‌عنوان نظام بسته‌ای از مؤلفه‌های مجزا از هم (هدف‌ها، محتوا، فرایند، محصول، پیامدها و غیره) می‌داند که در قالب روابط علت و معلولی با هم تعامل دارند. بسیاری از این مؤلفه‌ها و فضاها و اشغال می‌کنند به‌عنوان اشیاء مادی در نظر گرفته شده‌اند. برای مثال واژه "محتوا" پیشنهاد می‌کند که برنامه درسی شبیه یک کانتینر (چیزی که دارای ابعاد فضایی محدود شده‌ای است) می‌باشد درحالی‌که استفاده از چارچوب‌ها، استانداردها و فلوجارت‌ها، برای نشان دادن توالی برنامه درسی است که تداعی‌کننده زبان فنی حاکم بر صنایع تولیدی است.

در طی دو دهه گذشته، بسیاری از صاحب‌نظران برنامه درسی کمتر از واژه‌های مکانیکی برنامه درسی استفاده کرده‌اند که برای نمونه می‌توان از مادالین گرومت مثال زد که برنامه درسی را به‌عنوان نوعی "داستان جمعی" می‌داند که ما درباره گذشته، حال و آینده به بچه‌ها می‌گوئیم (Grumet, 1981. p 115). این چرخش را می‌توان نوعی تبدیل و تغییر از برنامه درسی به‌عنوان شیء و چیز به برنامه درسی به‌عنوان متن یا هویت تلقی کرد.

بیست سال قبل، ایده برنامه درسی به‌عنوان داستان جمعی می‌توانست از سوی مدیران بوروکراتیک برنامه درسی با این بهانه که بسیار نظری، مبهم و گنگ و البته تهدیدکننده است، رد شود و در مقابل آن موضع گرفته شود.

چگونه می‌توان داستان گویی را مدیریت یا کنترل کرد؟ اما امروزه به‌نظر می‌رسد که برداشت برنامه درسی به‌عنوان داستان گویی کمتر اسرارآمیز است زیرا آشنایی فزاینده ما با فناوری‌های مربوط به واقعیت مجازی، برداشت ما را از ارتباط بین دنیای مادی و اطلاعاتی دستخوش تغییر کرده است. ایده وجود دنیای مجازی در کنار دنیای مادی و دنیای معمولی که شامل اشیاء و چیزهاست دیگر امری انتزاعی محسوب نمی‌شود.

از این حقیقت این نتیجه را می‌توان گرفت که باید در جستجوی زبان‌های جدیدی برای برنامه درسی باشیم. زبان‌هایی نظیر شعر حماسی، افکار و اندیشه‌های بدون کلام و غیره. همین‌طور استراتژی‌ها و چشم‌اندازهایی که از هنرهای معاصر و رسانه‌های عمومی استخراج می‌شوند، می‌توانند زبان‌های جدیدی برای کار برنامه درسی بیافرینند.

به‌علاوه، استفاده از زبان سینما، فیلم و فیلمنامه‌نویسی نیز بسترهای مناسبی برای استفاده در کار برنامه درسی دارند. آنچه که مراد اصلی در اینجا است آن است که پژوهش فراملیتی برنامه درسی باید

آماده پذیرش زبان‌های جدید باشد. پرداختن به امر پژوهش برنامه درسی فراملیتی ضرورتاً به معنای استفاده از زبان انگلیسی آکادمیک، چاپ مجلات مکتوب و یا اقداماتی از این دست نیست بلکه بستری برای خلاقیت، نوآوری و ابداع زبان‌های جدید برای کار برنامه درسی است.

جین نایت



janeknight@sympatico.ca

جین نایت^۱ استاد گروه رهبری، آموزش عالی و آموزش بزرگسالان مؤسسه تعلیم و تربیت اونتاریو^۲ (کانادا) می‌باشد. وی لیسانس خود را در دانشگاه اونتاریو غربی در رشته روانشناسی در سال ۱۹۷۲، فوق لیسانس خود را در دانشگاه بریتیش کلمبیا در رشته آموزش بزرگسالان در سال ۱۹۷۷، و دکترای خود را در رشته آموزش عالی در دانشگاه میشیگان در سال ۱۹۹۴ دریافت نمود.

جین نایت، پژوهشگر و استاد مطالعات آموزش و پرورش دانشگاه تورنتوی کانادا، نویسنده چندین کار تحقیقاتی در زمینه

بین‌المللی شدن و آموزش عالی است. در حال حاضر تحقیقات او

بر تأثیر جهانی سازی بر آموزش عالی با نگاه ویژه به آزادسازی تجاری، کیفیت و زمامداری^۳ متمرکز است. او بیشتر به بین‌المللی کردن آموزش عالی و برنامه درسی در آثار خود پرداخته است. دکتر نایت پژوهش و علائق حرفه‌ای خود را بر بعد بین‌المللی آموزش عالی در سطوح نهادی، سیستمی، ملی و بین‌المللی متمرکز کرده است. فعالیت او در بسیاری از کشورهای جهان و همکاری با نهادهای بین‌المللی متعدد به او کمک کرده است تا چشم‌اندازی دربارہ سیاست‌گذاری تطبیقی، توسعه‌ای و بین‌المللی برای آموزش و تحقیق به دست آورد. او مطالب متعددی را به نگارش درآورده است، از جمله سه گزارش اخیر او دربارہ دیدهبانی موافقتنامه عمومی تجارت خدمات^۴ و "آموزش فرامرزی"^۵ و کتاب "آموزش عالی در نابسامانی: دنیای در حال تغییر و تحول بین‌المللی شدن"^۵ از جمله آن‌ها می‌باشد (Knight, 2008; OISE, 2020).

مفهوم بین‌المللی شدن برنامه درسی

همچنان‌که بین‌المللی شدن در حال رشد بوده و در حال تبدیل شدن به فرایندی مهم‌تر و پیچیده‌تر است، در آستانه مبدل شدن به مفهومی است که بدرستی فهمیده نشده است و لازم است بیش از پیش در تبیین آن تلاش نمود. بین‌المللی شدن مفهومی است که امروزه با قاطعیت در بیانیه‌های سازمانی، سیاست‌گذاری‌ها، راهبردها و همچنین چارچوب‌های سیاست‌گذاری ملی می‌آید. این امر نشان‌دهنده این است که بین‌المللی شدن به بلوغ رسیده و قلمرو مشروعی برای سیاست‌گذاری، عملکرد و پژوهش در زمینه آموزش عالی است. هرچند به سبب متداول شدن زیاد واژه بین‌المللی شدن^۱، این واژه امروزه برای توصیف هر چیزی به کار می‌رود که از راه دور به امور جهان شمول، بین فرهنگی، جهانی یا بین-المللی مربوط می‌شود. کوتاه سخن این که این عبارت چندوجهی است و در حال از دست دادن معنا و سیر خود است. (Knight, 2011).

نایت در مباحث مطرح شده در مقالات و آثار خود بر روی تفاوت‌های بین جهانی شدن و بین‌المللی شدن در برنامه درسی تأکید دارد. او اعتقاد دارد جهانی سازی و بین‌المللی شدن به هم مرتبط هستند اما یک چیز نیستند. جهانی سازی بستر روندهای اقتصادی و آکادمیکی است که بخشی از واقعیت قرن بیست و یکم می‌باشد. بین‌المللی شدن شامل سیاست‌گذاری‌ها و رویه‌سازی‌هایی است که نظام‌ها و نهادها و حتی افراد آکادمیک اتخاذ کرده‌اند تا با محیط علمی جهانی و بین‌المللی سازگار شوند. انگیزه‌های بین‌المللی شدن عبارتند از مزیت تجاری^۲، کسب آگاهی و یادگیری زبان^۳، بهبود برنامه درسی با محتوای بین‌المللی^۴ و بسیاری از موارد دیگر. مشوق‌های خاصی مانند تأسیس شعب خارجی، توافقات همکاری فرامرزی، برنامه‌هایی برای دانشجویان بین‌المللی، ایجاد برنامه‌ها در سطوح مختلف زبان انگلیسی و سایر ابزارها به عنوان بخشی از فرایند بین‌المللی شدن مطرح شده‌اند. تلاش‌ها برای نظارت بر ابزارهای بین‌المللی سازی و اطمینان یافتن از کیفیت این ابزارها و روش‌ها، بخش جدایی ناپذیری از فضای آموزش عالی بین‌المللی هستند (Alfapach and knight, 2007).

تصمیمات و توافقنامه‌های محلی و بین‌المللی

نایت اعتقاد دارد که برخی از تصمیمات و توافقنامه‌های محلی و بین‌المللی می‌توانند در راستای توسعه جنبه‌های آموزش عالی آثار و تبعاتی به همراه داشته باشند. از این نمونه‌ها می‌توان به موضع‌گیری نایت در زمینه موافقت‌نامه عمومی تجارت در زمینه خدمات اشاره کرد. نایت (۲۰۰۲) اعتقاد دارد بُعد بین‌المللی آموزش عالی اکنون در حال تبدیل شدن به مسئله عمده در گفت‌وگوها و مذاکرات تجاری در سراسر

جهان است. چرا؟ چون آموزش یکی از دوازده بخش خدماتی است که تحت پوشش موافقت‌نامه عمومی تجارت در حوزه خدمات می‌باشد. بحث فعلی درباره تأثیر موافقت‌نامه عمومی تجارت خدمات تقریباً همگانی و عمومی شده است. منتقدان بین‌المللی سازی برنامه درسی بر تهدیدات ناشی از نقش و دخالت دولت، منافع عمومی و جنبه‌های کیفی آموزش عالی تمرکز دارند. و طرفداران بر روی منافع انگشت می‌نهند که انجام تجارت بیشتر به ارمغان می‌آورد. از جمله این مزیت‌ها می‌توان به خلاقیت و نوآوری در سیستم‌های جدید، ارائه خدمات، دسترسی بیشتر دانشجویان و ارزش اقتصادی اشاره نمود. نایت درصدد این است که رویکرد میانه‌ای را اتخاذ نماید و فرصت‌ها و خطراتی که موافقت‌نامه عمومی تجارت خدمات می‌تواند برای بخش آموزش عالی به همراه داشته باشد بررسی نماید و تلاش کند که پیامدها و راهکارهایی را برای سیاست‌گذاری در زمینه آموزش عالی شناسایی کند.

تأکید و توجه بر همکاری‌های منطقه‌ای در بین‌المللی سازی برنامه درسی یکی از کانون‌های تفکر نایت می‌باشد. از نگاه نایت یک تحول قابل توجه در بین‌المللی شدن آموزش عالی در دهه اخیر اتفاق افتاده است و آن تأکید بر روی همکاری‌ها در سطح منطقه‌ای و مشوق‌هایی برای انجام اصلاحات است. نایت برای تقویت این رویکرد در بین‌المللی شدن برنامه درسی، مدلی را تشریح می‌نماید که این ابزارهای انگیزشی بیش از پیش توسعه یابد. مدل پیشنهادی بر سه رویکرد متمایز اما مکمل مبتنی است: رویکردهای کاربردی، سازمانی و سیاسی.^۱ این سه رویکرد درهم‌تنیده‌اند و می‌تواند بر فرایند در حال تکامل منطقه‌ای شدن آموزش عالی در بخش‌های مختلف جهان تأثیرگذار باشد (Knight, 2012).

مخاطرات بین‌المللی سازی آموزش عالی

شکی در این نیست که بین‌المللی شدن و به‌ویژه آمدورفت دانشجویان بین‌المللی، در دهه اخیر چشم‌انداز آموزش عالی را تغییر داده است و منافع فراوانی را برای دانشجویان، نهادها، اجتماعات و کشورها به ارمغان آورده است. اما پیامدها و خطرات پیش‌بینی نشده‌ای نیز به همراه دارد. بررسی پیچیدگی‌ها و روندهای کنونی رفت و آمد دانشجویان و دعوت به تأمل درباره برخی از پیشرفت‌ها و پیامدهای ناخواسته جدید از جمله مطالعات نایت در عرصه بین‌المللی کردن آموزش عالی می‌باشد. این امر شامل اعطاء و به رسمیت شناختن مدارک^۱ برنامه‌های همکاری مانند برنامه‌های مشترک و توافقات متقابل، مسابقات هوش برتر و پیامدهای آن برای جذب استعدادها^۲ برتر، فرار مغزها^۳ و تربیت استعدادها، رقابتی بودن، تعیین موقعیت و رده‌بندی جهانی، هویت منطقه‌ای و شهروندی جهانی است. این مسائل کلان اغلب به بخش ضمنی فرهنگ یا فضای آموزش بین‌المللی تبدیل شده‌اند بدون این که

زیر سؤال بروند. تمرکز بر بعضی روندها و پیامدهای نگران‌کننده پیشرفت‌های جدید در رفت و آمد دانشجویان و بین‌المللی شدن نتایج مثبت و متعدد آن را انکار نمی‌کند و تنها تلاشی برای تشویق نگاهی جامع به وضعیت کنونی رفت و آمدهای دانشجویان و ترغیب به تحقیقات بیشتر و تأمل بر برخی از روندهای مهم و نتایج غیر قابل انتظار بوجود آمده است (Knight, 2012).

اقتصاد بین‌المللی سازی برنامه درسی

تجارت در خدمات آموزش عالی، کسب و کاری چند میلیارد دلاری را ایجاد کرده است، از جمله جذب دانشجویان بین‌المللی، تأسیس پردیس‌ها در خارج از کشور، ارائه آموزش آنلاین و... در حال حاضر با همکاری و کمک سازمان تجارت جهانی^۱، مذاکراتی درباره "موافقتنامه عمومی تجارت در زمینه خدمات" در حال انجام است. موافقتنامه عمومی تجارت در زمینه خدمات برای افزایش آزادسازی تجارت در سطح بین‌المللی ایجاد شده است و شامل "آموزش" به عنوان یک بخش خدماتی است. نمونه‌هایی از "موانع" معین در تجارت در خدمات آموزش عالی عبارتند از محدودیت‌های روادید، مالیات و معایب نهادهای خارجی و توافقات مربوط به اعطای مدارک که نهادها مدارک داخلی را ترجیح می‌دهند. برخی موافقتنامه عمومی تجارت در زمینه خدمات را نیرویی مثبت می‌دانند که توان تأثیرگذاری و نفوذ ارائه‌دهندگان خصوصی و خارجی خدمات آموزش عالی بر کشورهایی که ظرفیت داخلی‌شان ناکافی است، افزایش می‌بخشد. برخی نگاه منفی‌تری دارند و نگرانند که آزادسازی ممکن است عناصر مهمی از تضمین کیفیت را نادیده بگیرد و به ارائه‌دهندگان خصوصی و خارجی این خدمات اجازه دهد که بهترین دانشجویان و سودمندترین برنامه‌ها را به انحصار خود درآورند. بسیاری از جنبه‌های موافقتنامه عمومی تجارت در زمینه خدمات قابل تفسیر هستند و بسیاری از کشورها، دست‌کم در زمینه پیامدهای بالقوه آن بر آموزش، هنوز به طور کامل وارد این فرایند نشده‌اند. او با نگاهی اجمالی بر دستور کار موافقتنامه عمومی تجارت در زمینه خدمات، طیف وسیعی از مسائلی را که کشورهای در حال توسعه و توسعه‌یافته را تحت تأثیر قرار می‌دهد، مورد بررسی قرار می‌دهد (Knight, 2002).

برنامه‌های تحصیلی بین‌المللی مشترک^۲

از منظر نایت (۲۰۰۸) برنامه‌های تحصیلی بین‌المللی مشترک، دوگانه و ترکیبی^۳ آشکارا در چشم‌انداز کنونی آموزش عالی نقش دارند و احتمالاً در سال‌های آینده تعدادشان روبه‌فزونی خواهند رفت و

تأثیرگذار خواهند شد. این برنامه‌ها به‌عنوان یک راهبرد برای بین‌المللی‌سازی کانون^۱ دانشگاه، یعنی فرایند آموزش/یادگیری و تولید آگاهی تازه بین کشورها را مورد توجه قرار می‌دهند. این برنامه‌ها بر اصل همکاری عمیق دانشگاهی مبتنی هستند و منافع مهمی را برای افراد، نهادها و نظام‌های آموزشی ملی و منطقه‌ای در پی دارند. منافع این برنامه‌ها به‌شدت در حال افزایش و در عین حال گیج‌کننده است.

همکاری‌های منطقه‌ای

بحثی در این نیست که بعد بین‌المللی آموزش عالی چشم‌انداز آموزش عالی را در دو دهه اخیر متحول کرده است. دنیایی که امروز در آن زندگی می‌کنیم و روز به روز بیشتر جهان شمول و وابستگی متقابل آن بیشتر می‌شود، موجب شده است که نهادهای آموزش عالی^۲، سازمان‌ها و دولت‌های ملی بیشتر به روابط و فرصت‌های دانشگاهی با شرکای خود در سایر کشورها توجه کنند (knight, 2008). پیشرفت تازه در این زمینه، افزایش تمرکز بر همکاری و تبادل در زمینه آموزش عالی در داخل یک منطقه بوده است. مثلاً در آسیا، افزایش تعداد شبکه‌های دانشگاهی و تحقیقات منطقه‌ای، رشد رفت و آمد درون منطقه‌ای دانشجویان و توافقات نهادی، تأکید تازه بر چارچوب‌های منطقه‌ای تضمین کیفیت و افزایش برنامه‌های آموزشی مشترک، گواهی بر اهمیت فزاینده منطقه‌ای شدن آموزش عالی در آسیا است. در واقع، جنبش افزایش همکاری‌ها و هماهنگی‌های درون منطقه‌ای نظام‌های ملی در تمامی مناطق جهان در حال رخ دادن است. فرایند مشهور "بولونیا" که هدفش ایجاد فضای مشترکی در زمینه آموزش عالی در اروپا است، توجهات بیشتری را به اهمیت همکاری‌های درون منطقه‌ای و فرامنطقه‌ای در آموزش عالی برانگیخته است (Knight, 2012).

قطب‌بندی و قطب‌های آموزشی

دهه اخیر تغییرات بزرگی را در تمامی جنبه‌های بین‌المللی شدن به‌خود دیده است اما این تغییر را بیش از همه می‌توان در قلمرو آموزش و پژوهش دید که از مرزهای کشورها فراتر رفته است. آخرین این پیشرفت‌ها، قطب‌های آموزشی^۳ بوده است. اصطلاح قطب آموزشی را کشورهایی به‌کار می‌برند که در حال تلاش برای ایجاد طیف گسترده‌ای از بازیگران داخلی و خارجی از جمله دانشجویان، نهادهای آموزشی، شرکت‌ها، صنایع علمی^۴، مراکز علم و فناوری هستند که از طریق تعاملات ویژه‌ای همکاری کنند. بدیهی است که کشورها، اهداف و اولویت‌های متفاوتی دارند و رویکردهای متفاوتی را در قبال توسعه خود به‌عنوان کانون شناخته‌شده‌ای در زمینه برتری آموزش عالی، تخصص و اقتصاد در پیش

فاضل ریضوی

فاضل ریضوی^۱ استاد مطالعات جهانی در آموزش و پرورش دانشگاه ملبورن و استاد برجسته دانشگاه ایلینویز، و همکار مؤسسه هند استرالیا می‌باشد. اگرچه سوابق تحصیلی ریضوی در فلسفه است، اما در زمینه‌های آموزش، سیاست‌های عمومی و مطالعات جهانی فعالیت‌های فراوانی دارد و بیشتر تحقیقات و تدریس وی طی یک دهه گذشته در زمینه‌های مذکور می‌باشد. وی در برخی از زمینه‌های دانشگاهی از جمله نژادپرستی و آموزش چند فرهنگی، روابط استرالیا و آسیا، مدل‌های تحقیق و سیاست‌های آموزشی، نظریه‌های جهانی‌سازی و آموزش بین‌المللی و فرهنگ‌های معاصر



Frizvi@uiuc.edu

جوانان دارای شهرت بین‌المللی است. ریضوی بیش از ۱۸ کتاب و بیش از ۱۰۰ مقاله منتشر کرده است که بسیاری از آنها به‌طور گسترده مورد استناد قرار گرفته‌اند. آخرین کتاب‌های وی شامل: جهانی کردن سیاست آموزشی، هویت‌ها و تعلیم تربیت در یک بستر جهانی است که به موضوعات جهانی‌سازی، فرهنگ و شهروندی می‌پردازد.

ریضوی در هند متولد شد و در بسیاری از کشورها از جمله استرالیا، انگلیس و ایالات متحده زندگی و کار کرده است. بخش عمده‌ای از تحقیقات وی در صدد بررسی این موضوع بوده است که چگونه سیستم‌های آموزشی در سراسر جهان به چالش‌ها و فرصت‌های جهانی شدن پاسخ داده‌اند. ارتباطات جهانی و چالش‌های جهانی در آموزش و پرورش به‌عنوان یکی از حوزه‌های تخصصی می‌باشد که ریضوی در آن فعالیت نموده است (Monash University, 2020).

دانشگاه جهانی

برای اینکه دانشگاه‌ها واقعاً جهانی شوند، رشد افزایش تعداد دانشجویان به تنهایی کافی نیست. به اعتقاد وی یک الگوی جدید برای مفهوم‌سازی بین‌المللی کردن باید با تعلیم و تربیت در حال تحول هماهنگ باشد. دانشگاه جهانی با میزان تعاملش با فرایندهای جهانی، شبکه‌های بین‌المللی و برنامه درسی بین‌المللی مشخص می‌شود. به اعتقاد ریضوی، آموزش و پرورش بین‌المللی در سال‌های اخیر بر زمینه‌های فرهنگی، اقتصادی و ابعاد فردی منحصر به فرد در روابط جهانی بیشتر متمرکز بوده است. در گذشته رویکرد آموزش و پرورش بین‌المللی در استرالیا بیش از حد تجاری بود. در آموزش عالی نیز جهانی شدن در حال اتفاق افتادن است. به اعتقاد وی بین‌المللی شدن یعنی درک تغییرات عمیق در سطح جهان برای کمک به ادغام جهان در یک سیستم گسترده می‌باشد. در حال حاضر مرزهای ملیت، جغرافیا، قوم، طبقه و جنسیت تغییر کرده است. تغییراتی که ما در حال حاضر تجربه می‌کنیم تا حد زیادی ناشی از تنوع فرهنگی است. اخبار بین‌المللی، رسانه‌ها، اطلاعات و فناوری‌های ارتباطی و محصولات مصرفی باعث تحرک بیشتر شده است. این شتاب در جهانی شدن فرهنگی همزمان باعث تجربه دو قطب ناهمگونی و همگونی شده است. بنابراین تعریفی از آموزش و پرورش بین‌المللی قابل قبول است که به هر دو بیان بالا پاسخ دهد، هم به فرایندهای جهانی شدن و هم به زمینه‌های فرهنگی محلی (Rizvi and Lingard, 2009).

رویکرد وی به آموزش و پرورش بین‌المللی این است که برنامه درسی باید مهارت‌های تحقیق و تجزیه و تحلیل را به یادگیرندگان یاد دهد به جای اینکه تنها مجموعه‌ای از حقایق در مورد جهانی شدن را بیان کند. از آنجا که اقتصاد دانش‌بنیان به سرعت در حال تغییر است، یادگیرندگان نیاز به توسعه مهارت‌های بازتابی و شناسایی منابع دانش، ارزیابی ادعاهای معتبر و مشروع و بررسی ارتباط با مسائل محلی آن دانش را دارند. توانایی تفکر تأملی و انتقادی در سطح جهان نیز برای تعیین ظرفیت دانش مهم است نه صرفاً چگونگی استفاده از آن به صورت محلی. برنامه درسی بین‌المللی باید به عنوان یک فرایند پویا دیده شود که به کارکنان و یادگیرندگان این فرصت را می‌دهد که فرایندهای تولید یادگیری و دانش را خودشان انجام دهند (Rizvi, 2007).

برنامه درسی یک پایگاه فرهنگی منحصر به فرد به وجود آوردنده محتوا نیست بلکه باید رویکردهای انتقادی را تقویت کند. نه تنها باید به نیازهای جامعه محلی پاسخ دهد بلکه باید به دنبال این باشد که یادگیرندگان دانش و مهارت تعامل جهانی را بیاموزند. برنامه درسی باید یادگیرندگان را به بررسی چگونگی تولید و توزیع دانش در سطح جهان تشویق کند. به طور خلاصه برنامه درسی هم باید در درک جهانی و هم تخیل جهانی به دانش‌آموزان کمک کند. با بین‌المللی شدن، تنوع فرهنگی به یکی از ویژگی‌های دائمی زندگی دانشگاهی تبدیل شده است. این تنوع بزرگترین قدرت و دارایی است. هدف

اساسی برنامه درسی بین‌المللی، آماده‌سازی یادگیرندگان برای دیدن تغییرات مثبت و در نهایت مدیریت آن به‌طور مؤثر در قالب یک مفهوم جهانی است (Rizvi, 2007a, Rizvi 2007b).

جهانی‌سازی و تغییر در رفتارهای یادگیری

در سال‌های اخیر، ایده جهان وطنی^۱ به‌عنوان فلسفه‌ای سیاسی، نظریه‌ای اخلاقی و گرایشی فرهنگی، به شیوه‌های مختلفی بررسی شده است. در هر یک از این موارد، علاقه جدید به جهان وطنی براساس این شناخت است که دنیای ما در سطح جهانی به‌طور فزاینده‌ای متصل به هم و همبسته است، و اینکه اغلب مشکلات ما ماهیت جهانی داشته و به راه‌حل جهانی نیاز دارد. این شناخت به منابع جدید یادگیری در مورد نحوه شکل‌گیری دوباره زندگی ما توسط فرآیندها و ارتباطات جهانی، نحوه زندگی کردن ما و هدایت کردن تغییرات اقتصادی، سیاسی و فرهنگی، نیاز دارد. در چارچوب این تغییرات جهانی، یادگیری، نیاز به جهانی شدن دارد. این امر مستلزم توسعه‌ی رویکردی جدید پیرامون ایده قدیمی جهان شهرگرایی، و تفسیر آن (نه به‌عنوان یک اصل اخلاقی جهانی، و نه به‌عنوان نسخه‌ای که شکل خاصی از پیکربندی سیاسی را توصیه می‌کند و نه در واقع به عنوان یک سبک زندگی فرا ملی، بلکه به‌عنوان شیوه‌ای از یادگیری و نوعی مشارکت اخلاقی در ساختارهای جدید اجتماعی است) (Rizvi, 2009).

ارتباطات جهانی و چالش‌های جهانی در تعلیم و تربیت: تناقض در احساسات قومی و ناسیونالیستی و نگاه جهانی

در چالش‌هایی که در زمینه جهانی‌سازی وجود دارد همواره نگرانی‌های زیادی به چشم می‌خورد. یکی از این نگرانی‌ها چالش‌های جهانی مرتبط با ظهور احساسات قومی - ناسیونالیستی در سراسر جهان می‌باشد. عمدتاً نگاه‌ها در بحث جهانی‌سازی پیرامون این ادعا است که جهانی‌سازی ایدئولوژی است که حاکمیت دولت و ملت‌ها را تضعیف کرده و شرایطی را ایجاد کرده است که نابرابری‌های گسترده اجتماعی به‌وجود آمده است. رضوی بر این باور است که در این فضای متناقض^۲ است که اکنون کار آموزگاران در آن واقع شده است. چنین فضایی طیف وسیعی از چالش‌های اخلاقی را ایجاد کرده است و نه تنها باعث تغییرات در ابعاد سیاسی شده است، بلکه از نظر تربیتی و آموزشی نیز چالش‌هایی را به‌وجود آورده است. از نظر سیاسی، این چالش‌ها مربوط به نیاز به شکل‌دهی اصل اخلاق جهانی^۳ است که می‌توانند با توجه به رشد فزاینده‌ای از اتصال جهانی، از یک‌سو و جذابیت مردمی ناسیونالیسم، از سوی دیگر سبب ایجاد زمینه‌های اقدامات جمعی شود. از لحاظ آموزشی، این چالش‌ها نیاز به

رویکردهایی دارد که به دانشجویان کمک می‌کند تا درک بهتری از شرایط و تغییرات داشته باشند (Rizvi, 2019).

تناقض در کارکردهای دولت‌ها

دولت‌ها در سراسر جهان تلاش می‌کنند تا با تکنولوژی‌های جدید، جنبش‌های اجتماعی جدید، و اقتصاد جهانی در حال تغییر کنار بیایند. در نتیجه، سیاست‌های تعلیم و تربیت خود را در کانون یک کشمکش سیاسی بزرگ بین کسانی که فقط آن را برای نتایج سودمندش می‌بینند و کسانی که ظرفیت آموزش و پرورش را برای رستگاری انسان می‌بینند، مشاهده می‌کنند. دولت‌ها بعضاً در معرض تعارض‌های شدید تصمیم‌گیری‌ها و ایجاد بسترهای لازم بین منافع ملی و جهانی سازی قرار می‌گیرند، خصوصاً زمانی که کشورهای مورد بحث، احساس کنند از نتایج سرمایه‌گذاری منفعتی نصیبشان نمی‌شود (Henry, Rizvi, Lingard and Taylor, 2001).

فرار مغزها

یکی دیگر از چالش‌های حوزه جهانی سازی از نگاه رضوی، "فرار مغزها" می‌باشد. نتیجه‌ای که شاید برای بسیاری از تصمیم‌گیرندگان در کشورهای مختلف آزاردهنده باشد. در چارچوب تفکرات اخیر در مورد جنبش‌های فرا ملی اینطور استنباط می‌شود که تحلیل‌های سستی فرار مغزها کافی نیست و می‌توان با دیدگاهی پسا استعماری مربوط به موضوعات هویتی، وابستگی‌های ملی، و قلمروزدایی فرهنگ‌ها، به‌طور مؤثرتری به موضوع پرداخت (Rizvi, 2001; 2005).

نزدیک‌سازی تصورات دانشجویان با واقعیت‌ها در بستر فرآیند جهانی‌سازی

در طی دو دهه گذشته، در سراسر جهان، جابجایی و تحرک بین‌المللی دانشجویی^۲ به‌عنوان راهی برای جهانی‌سازی آموزش دانشگاهی اهمیت قابل‌توجهی پیدا کرده است. طیف کاملی از راهبردهای بنیادی برای تشویق دانشجویان به تحصیل در خارج از کشور که می‌تواند به‌صورت روش‌های کوتاه‌مدت، یا شرکت در یک تور مطالعاتی یا مبادله تحصیلی، یا ثبت‌نام برای دوره‌ای طولانی‌تر در برنامه‌های اعطای مدرک تحصیلی باشد، در حال افزایش است. در عین حال از بسیاری جهات تحرک و جابجایی بین‌المللی برای آموزش به نشانه‌ای از موفقیت و موقعیت اجتماعی تبدیل شده است. در نتیجه تعداد دانشجویانی که در مؤسسات آموزش عالی خارج از مرزهای ملی خود مشغول به تحصیل هستند از کمتر از نیم میلیون نفر در اواسط دهه ۱۹۸۰ به تقریباً سه میلیون نفر در سال ۲۰۱۱ افزایش یافته است.

رضوی بر این باور است که علاقه روزافزون دانشجویان به جابجایی بین‌المللی، بدون توجه به راهبردهای بنیادی برای جابجایی دانشجویان بین‌المللی و تصورات اجتماعی در حال تغییر^۱ و تفاسیری که آنان از آینده دارند، کاملاً قابل درک نیست (Rizvi, 2011).

چالش‌های فرهنگی جهانی‌سازی تعلیم و تربیت

یکی از چالش‌های جهانی‌سازی از بین رفتن فرهنگ‌های بومی می‌باشد. مفهوم سیاست تعدد فرهنگی موضوعی اساسی در این حیطه می‌باشد. در فرآیند جهانی‌سازی برای درک اشکال معاصر بین فرهنگی که در سراسر جهان گسترده شده دیگر جایی وجود ندارد و عمیقاً تحت تأثیر فرآیندهای جهانی‌سازی فرهنگی است. دیگر نمی‌توان هویت‌های فرهنگی را محدود به مرز ملی و ایستا فرض کرد و در عوض باید فضاهایی با مشخصه‌های آینده جهانی^۲ مدنظر قرار گیرند. رضوی همچنین استدلال می‌کند که هدف بین‌المللی کردن برنامه درسی باید شامل استراتژی‌های آموزشی باشد که از طریق آن‌ها یادگیرندگان بتوانند این فضاها را بررسی کنند و به دنبال بازآفرینی آن‌ها باشند (Rizvi, 2005).

والری کلیفورد^۱



vclifford@brookes.ac.uk

کلیفورد از جمله نظریه‌پردازان حوزه برنامه درسی می‌باشد که در موضوعات بین‌المللی کردن برنامه درسی، یادگیری تحولی، شهروند جهانی، توسعه و ترویج برنامه درسی بین‌فرهنگی، توسعه مطالعات دانشجویان آینده با مفهوم بین‌المللی‌سازی آموزش عالی و البته بعضاً با نگاهی به مشارکت زنان در آموزش عالی فعالیت می‌کند. برخلاف برخی دیگر از نظریه‌پردازان این حوزه که متمرکز بر نظریه‌پردازی در زمینه جهانی شدن آموزش هستند، کلیفورد در پروژه‌های متعددی در راستای بین‌المللی‌سازی دانشگاه‌ها در موناخ، کانبرا، گریفیث و آکسفورد مشارکت داشته است. او همچنین پست‌های مدیریتی در این زمینه را در دانشگاه‌های آکسفورد و موناخ برعهده داشته است

دیدگاه‌های مهم

مفاهیم مرتبط با شهروندی جهانی در سطح دانشگاه‌های مختلف از جمله دانشگاه‌های انگلستان، استرالیا، کانادا و ایالات متحده آمریکا مورد توجه وی می‌باشد (Clifford and Montgomery, 2014). به‌زعم وی دنیای حاضر با چالش‌های زیادی در خصوص جهانی شدن مواجه است. یک تغییر و دگرگونی در همراستایی بین‌المللی‌سازی برنامه درسی^۲ با فهم انتقادی از پژوهش تربیتی وجود دارد. زمانی که صحبت از بین‌المللی‌سازی در آموزش عالی به میان می‌آید ماهیت مبحث بین‌المللی شدن بعضاً با مفاهیمی مانند آموزش فراگیر^۳، تربیت فمینیستی، آموزش‌های ضدنژادپرستانه^۴ و پسااستعمارگری^۵ دارای همپوشانی می‌باشد. در اقصی نقاط جهان دانشگاه‌ها برای چند دهه است که "بین‌المللی" شده‌اند، چرا که بر انتقال دانشجویان و پژوهش‌های مشارکتی تأکید دارند. ملاحظات اقتصادی در این فرآیند در اولویت قرار گرفته‌اند. بین‌المللی‌سازی در این مفهوم به‌طور کلی درک شده است اما مفهوم بین‌المللی کردن در برنامه درسی هنوز دارای ابهام است. در سال‌های اخیر افزایش علاقه به بین‌المللی‌سازی برنامه درسی در راستای "شهروند جهانی" به یکی از نگرانی‌های مهم مبدل شده است (Clifford and Montgomery, 2014).

ماهیت بین‌المللی‌سازی برنامه درسی چیست؟ و واقعاً این فرآیند در سطح بین‌المللی با چه مشخصه‌هایی در حال پیگیری است؟ کلیفورد و جوزف^۱ (۲۰۰۵) اعتقاد دارند که سؤالاتی وجود دارد که با پاسخ دادن به آنها، ماهیت برنامه درسی با رویکرد بین‌المللی‌سازی قابل توضیح‌تر می‌شود. آنها این سؤالات را شامل موارد ذیل می‌دانند:

- جایگاه و نقش دانش در برنامه درسی بین‌المللی شده چیست؟
- برنامه درسی بین‌المللی شده چگونه تولید می‌شود؟
- برنامه درسی بین‌المللی شده از کجا آمده است؟
- چرا ما از این نوع برنامه درسی استفاده می‌کنیم؟
- این برنامه درسی چگونه تفاوت‌های جنسیتی، نژادی و فرهنگی را مدنظر قرار می‌دهد؟
- این برنامه درسی برای یک مربی و فرد دانشگاهی چه معنی و مفهومی دارد؟ (Clifford and Joseph, 2005. p25).

مشخصات برنامه درسی بین‌المللی شده

یک برنامه درسی بین‌المللی شده دارای چند مؤلفه زیر است:

- چشم‌انداز (دیدگاه) جهانی^۲
- ارتباطات بین فرهنگی^۳
- شهروند مسئول اجتماعی^۴

تأکید بر وجود داشتن مؤلفه‌های فوق در چگونگی نگرش و بینش، چگونگی توجه به اصول و چگونگی تدریس مفاهیم بین‌المللی کردن منعکس خواهد شد (Clifford and Montgomery, 2014).

بین‌المللی‌سازی برنامه درسی

امروزه بسیاری از دانشگاه‌ها استراتژی‌های خاصی برای بین‌المللی‌سازی دارند و به‌سختی در حال کار کردن برای افزایش شمار دانشجویان بین‌المللی و حمایت از آنان هستند. بنابراین نیازی به سازگاری برنامه درسی و فعالیت‌های پداگوژیکال کنونی برای تولید یادگیری بین‌المللی، بخصوص در برنامه درسی که باید در بطن سیاست‌گذاری و عمل در تمام دانشگاه‌ها باشد، وجود دارد. بین‌المللی‌کردن برنامه درسی بخش اساسی استراتژی بین‌المللی‌سازی دانشگاه است. این استراتژی شامل تدوین برنامه درسی،

استراتژی‌های تدریس، ارزیابی و سوق دادن به درک مشترکی از چشم‌انداز محلی، ملی و جهانی است. برنامه درسی دانشگاهی هم می‌تواند در محیط‌های بومی و هم در محیط‌های بین‌المللی حضور داشته باشد. محیط‌هایی که دارای ظرفیت‌های بین‌فرهنگی هستند و چشم‌اندازهای جهانی در آن با ارزش و مورد احترام بوده و فارغ‌التحصیلان آن برای زندگی و کار در محیط بین‌المللی آماده شده‌اند (همان منبع). وی برنامه درسی بین‌المللی را برای جایگزینی آموزش و یادگیری استعمارزده با آموزش چندفرهنگی، معرفی می‌نماید. دخالت آموزش عالی استرالیا در آموزش بین‌المللی موضوعی است که به علت سابقه استعماری استرالیا، امری ضروری است. رویکرد آموزشی که توسط استرالیا در بین کشورهای مستعمره رایج شده بود، اکنون توسط کارکنان و دانشجویان زیر سؤال رفته است و در این زمینه دولت‌های خارجی با چالش‌هایی روبرو هستند. این چالش‌ها و تغییر ماهیت بازار بین‌المللی دانشجویی، به سیستم آموزش عالی استرالیا فرصت می‌دهد تا مجدداً تمرکز خود را بر رویکرد بین‌المللی قرار دهد و مزایای رویکردی بین‌فرهنگی را برآورده سازد تا نیاز دانشجویان بومی و بین‌المللی را برای تحصیل، زندگی و کار تأمین نماید (Henderson and Clifford, 2012).

یادگیری مستقل

یادگیری و یادگیرندگان مستقل در محدوده علائق کلیفورد قرار دارد. مشارکت دانشجویان در تنظیم برنامه درسی، یادگیری مشارکتی و ارزیابی خود و همسالان از ویژگی‌های اساسی یادگیری مستقل می‌باشد. بررسی‌هایی که او انجام داده است نشان می‌دهد افرادی که در معرض این نوع از یادگیری قرار گرفته‌اند، از انگیزه، هیجان، اعتماد به نفس، یادگیری عمیق، درک روش‌های جدید یادگیری، احترام به همسالان خود به عنوان هم‌آموز و تجربیات خودتأملی و خودارزیابی بهره بیشتری دارند. برای اینکه یادگیری مستقل در دانشگاه‌ها توسعه یابد، برنامه‌ریزان و مجریان، باید مفاهیم بدیعی از تدریس، یادگیری و مهارت‌های جدید را توسعه دهند. دانشجویان باید استراتژی‌های یادگیری جدیدی را توسعه دهند، زیرا از یادگیرندگان منفعل به یادگیرندگان مستقل تبدیل خواهند شد (Clifford, 2009).

فرایند فمینیستی و مشارکتی توسعه دانشگاه

توسعه دانشگاه‌ها فرصتی را برای همه دانشگاهیان فراهم می‌کند تا بر فلسفه‌های آموزشی تمرکز کنند، در سال ۱۹۹۱ زنان دانشگاهی ۲۲ درصد از دانشگاهیان تمام وقت و ۴۸ درصد از دانشگاهیان نیمه وقت را تشکیل می‌دادند. در نیوزلند، با افزایش تعداد دانشجویان، تعداد دانشجویان زن نیز، به میزان دانشجویان مرد افزایش یافته و تنوع دانشجویانی که از داخل و خارج از کشور در آموزش عالی تحصیل می‌کنند،